

Conflito, justiça e cidadania

ANA CARITA (*)

Pretendemos dar conta, na presente comunicação, de alguns dos resultados de uma pesquisa cuja principal *finalidade* consistiu em averiguar a qualidade do ambiente da aula enquanto ambiente facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Tomou-se como indicador da qualidade do ambiente os processos de conflito nele emergentes.

Entendemos que a *pertinência* social e teórica do estudo decorre, por um lado, da sua convergência com a preocupação relativa à promoção da educação para uma cidadania democrática – indissociável da dimensão moral da acção pública; trata-se de uma preocupação que se encontra bastante presente nos discursos políticos e profissionais que na nossa sociedade se produzem sobre a educação e que nós partilhamos. Por outro lado, no âmbito da investigação, verifica-se o reconhecimento da necessidade de mais investigação que articule as problemáticas da justiça e do conflito (Deutsch, 1990).

Como *pressupostos* do estudo sublinhem-se os seguintes:

1. As relações interpessoais jogam uma influência determinante nos desenvolvimentos social e da personalidade dos indivíduos (Hinde, 1979).

2. Os processos de conflito são reveladores da qualidade das relações e dos ambientes que ajudam a configurar (Collins & Laurson, 1992).
3. Existe legitimidade teórica e empírica para que se fale de processos de resolução dos conflitos que se apresentam mais desenvolvidos (Selman, 1990) e mais produtivos (Deutsch, 1986, 1990) do que outros.
4. As aquisições da Psicologia do Desenvolvimento legitimam que se fale em *bons ambientes para o desenvolvimento* (Kohlberg, Power & Higgins, 1997; Kohlberg & Turiel, 1971; Kohlberg & Selman, 1972; Selman, 1976).
5. Estas aquisições legitimam, por sua vez, que se espere da escola, enquanto ambiente educativo, a assunção reflexiva do seu papel no desenvolvimento social e moral dos seus membros.

Saliente-se ainda que, do quadro da Psicologia do Desenvolvimento, constituiu especial referência da pesquisa o conceito de *escola como comunidade justa* (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Este conceito encontra-se associado a um modelo de instituição (a) em que as pessoas, as relações e o bem estar do colectivo constituem um fim em si mesmo e (b) que proporciona e promove a discussão moral, a assunção de responsabilidades reais nos processos de tomada de decisão e a participação numa comunidade que se percebe como justa.

Com base na conceptualização sobre o con-

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIPCDE.

ceito de comunidade justa e nos procedimentos usados na avaliação de programas de intervenção apontados à sua promoção, adoptámos os seguintes critérios para averiguação da qualidade da atmosfera sociomoral da aula:

- O volume de participação dos estudantes na resolução dos conflitos.
- A natureza das resoluções.
- A avaliação moral da resolução pelos estudantes.
- O sistema normativo em vigor e as indicações que ele nos dá sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença que caracterizam o clima do grupo.

Tendo em conta a finalidade do estudo e os pressupostos enunciados, destacamos como *questões específicas* do estudo as seguintes:

1. Qual a natureza das soluções mobilizadas para resolver os conflitos na aula: em que medida se aproximam das estratégias teoricamente mais desenvolvidas (Selman, 1990) e mais produtivas (Deutsch, 1986)?
2. Em que proporção participam os estudantes nas tomadas de decisão, quando comparados com outros actores, designadamente o professor?
3. Qual a natureza das soluções mobilizadas pelos estudantes para resolver os conflitos na aula: aproximam-se elas mais ou menos das estratégias teoricamente mais desenvolvidas e produtivas?
4. Qual a percepção de justiça dos estudantes relativamente às resoluções adoptadas?
5. Quais os critérios ou valores morais mobi-

lizados pelos estudantes na avaliação moral da situação?

MÉTODO

Relativamente à *metodologia* seguida, no que respeita à recolha da informação recorreremos a duas entrevistas – aliás, a entrevista afigurou-se-nos bastante consonante com o pendor largamente exploratório da pesquisa. Uma das entrevistas utilizadas, de natureza semi-estruturada, foi construída com vista a recolher informação junto dos participantes sobre os processos de conflito na aula, sobre a situação que designámos de “real” e sobre uma situação negocial imaginada pelos estudantes (Carita, 2002). Uma outra entrevista destinou-se a avaliar a *competência de negociação interpessoal* (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986, na tradução de Coimbra, 1991) que representava uma das variáveis consideradas na pesquisa.

No tratamento da informação recorreu-se fundamentalmente à análise de conteúdo e à análise estrutural e comparativa, com recurso aos tratamentos estatísticos adequados à natureza das variáveis e aos objectivos da pesquisa.

Participaram no estudo 202 estudantes, distribuídos do modo que pode ser observado no Quadro 1.

Se bem que na presente comunicação apenas nos proponhamos dar conta da informação relativa ao conjunto dos resultados, indique-se que no estudo tomámos em consideração um conjunto de variáveis em que se apoiaram as análises comparativa e estrutural atrás referidas. A enumeração dessas variáveis pode ser observada no Quadro 2.

QUADRO 1
Distribuição da amostra

	Ano de escolaridade (N=202)			Sexo (N=202)		Região (N=202)	
	6.º	9.º	12.º	Feminino	Masculino	Urbano	Rural
N	68	68	66	101	101	148	54
%	33.7%	33.7%	32.7%	50%	50%	73.3%	26.7%

QUADRO 2
Variáveis consideradas no Estudo

	Variáveis Desenvolvimentais	Variáveis Demográficas	Variáveis de Contexto
Idade/Ano de Escolaridade	6.º, 9.º e 12.º Anos		
Estratégia de Negociação Interpessoal	Níveis 0, 1, 2, 3		
Sexo		Feminino e Masculino	
Região		Urbano e Rural	
Natureza do Conflito			Simétrico e Assimétrico
Estatuto do Narrador			Actor e Observador

RESULTADOS

Apresentamos de seguida os resultados segundo a ordem das questões específicas atrás enunciadas. Como já se referiu, cingir-nos-emos à apresentação dos resultados globais, apenas com uma ou outra referência à relação entre as dimensões encontradas nos diversos domínios representacionais em análise e a variável idade/ano de escolaridade.

Qual a natureza das soluções mobilizadas para resolver os conflitos na aula: em que medida se aproximam das estratégias teoricamente mais desenvolvidas e mais produtivas?

Antes de passarmos à apresentação dos resultados relativos à inventariação dos modos específicos e das estratégias de resolução (obtidas por aglomeração dos modos específicos), referenciados pelos estudantes como tendo sido mobilizados no processo de resolução dos conflitos ocorridos na aula, observemos, na Figura 1, o sistema de análise utilizado.

Vejamos então quais as *estratégias e os modos específicos de resolução mais referenciados* pelos estudantes:

- O recurso à estratégia geral negativa ou de afastamento – relativamente às suas próprias necessidades ou às do outro – (60.4%), bem como à estratégia intermédia (60.9%),

ou seja, a que inclui acções resolutivas que se encontram a meio caminho entre as duas estratégias mais extremadas do espectro, é referido por aproximadamente o dobro dos estudantes que referem o recurso à estratégia de aproximação (28.2%) e à estratégia neutra (39.1%).

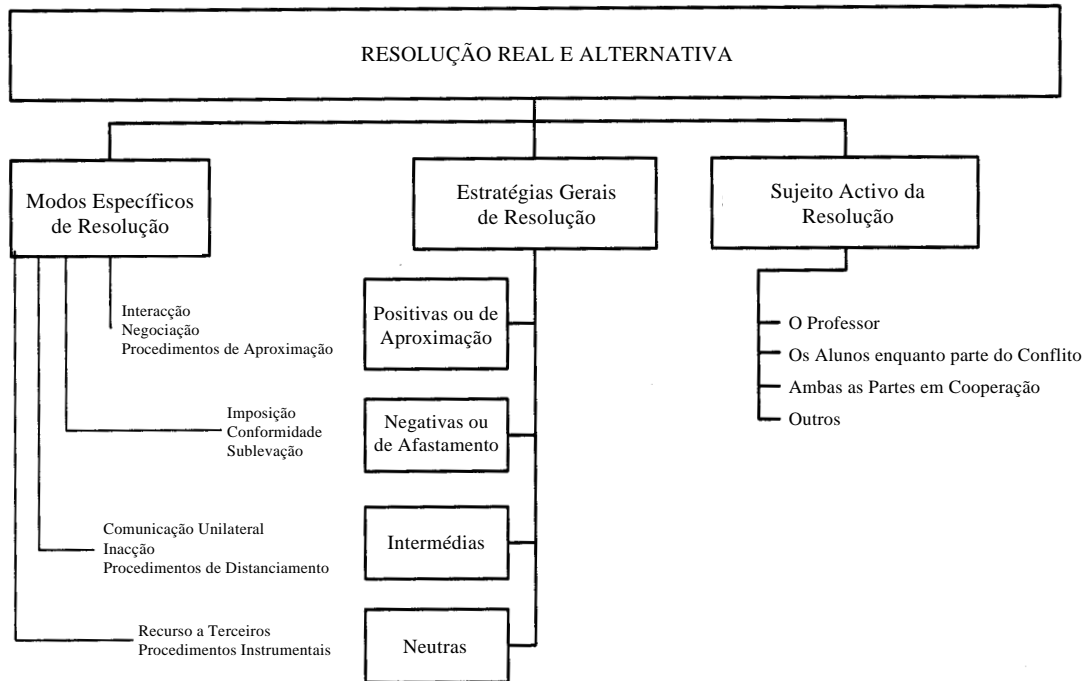
- Uma análise mais fina dos resultados indica-nos que a imposição (47.5%) (*e.g.*, castigos, ordens) e a comunicação unilateral (37.6%) (*e.g.*, chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos) são os modos específicos cuja mobilização mais se destaca na resolução dos conflitos.
- Os modos resolutivos positiva e negativamente mais extremados, como sejam, a negociação e a sublevação, apresentam uma expressão praticamente insignificante no conjunto da amostra.
- O recurso à imposição é significativamente mais mencionado nas narrativas dos estudantes de 6.º ano.

Em que proporção participam os estudantes nas tomadas de decisão, quando comparados com outros actores, designadamente o professor?

Relativamente ao *volume da atribuição* de acções resolutivas *ao professor* verifica-se que:

- 88% dos estudantes referem-se a acções resolutivas protagonizadas pelos professores,

FIGURA 1
O sistema de análise das acções resolutivas dos conflitos



parecendo tal intervenção ser muito expressiva em todos os anos de escolaridade e mesmo no quadro dos conflitos entre alunos.

- A atribuição de acções resolutivas ao professor vai sendo menor à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade, embora não possamos falar de um efeito significativamente localizado.

Relativamente ao *volume da atribuição ao aluno* na resolução real dos conflitos verifica-se que:

- Ligeiramente mais de metade dos estudantes atribuíram aos alunos acções resolutivas (52.6%), indicando-nos que os estudantes exibiram no decurso do conflito determinados comportamentos tendentes à solução do problema.
- Os estudantes de 6.º ano são o grupo que significativamente menos atribui ao aluno acções tendentes à solução do conflito.

Qual a natureza das soluções mobilizadas pelos estudantes para resolver os conflitos na aula: aproximam-se elas mais ou menos das estratégias teoricamente mais desenvolvidas e produtivas?

Relativamente à *natureza da acção atribuída ao professor* na resolução real dos conflitos verifica-se que:

- Num nível mais amplo de análise, as referências à intervenção do professor acentuam o uso largamente predominante da estratégia de afastamento (46.9%) e da estratégia intermédia (44.8%).
- Num nível mais fino de análise, acentuam o uso predominante dos modos específicos de imposição (43.2%), comunicação unilateral (27.1%) e recurso a terceiros (19.3%).
- O grupo de estudantes potencialmente mais desenvolvido (os de 12.º ano) é o que signi-

ficativamente menos atribui ao professor a estratégia de afastamento e o modo específico de imposição.

- O grupo de 6.º ano é aquele que significativamente menos atribui ao professor o uso dos procedimentos de distância.

Relativamente à *natureza da acção atribuída aos alunos* na resolução real dos conflitos verifica-se que:

- A estratégia que mais estudantes atribuem aos alunos é a de afastamento ou negativa (24.5%) e intermédia (22.4%).
- A um nível mais fino de análise, o modo específico de resolução mais atribuído aos estudantes é o de conformidade (15.6%).
- O grupo de estudantes de 6.º ano é o que menos atribui aos estudantes o recurso à estratégia de afastamento na resolução dos conflitos.
- O grupo de estudantes de 12.º ano é o que mais atribui aos alunos o uso da estratégia intermédia.

Qual a percepção de justiça dos estudantes relativamente às resoluções adoptadas?

Verifica-se que avaliações inteiramente positivas sobre a justiça da resolução real são proferidas por cerca de um terço dos estudantes. Deve acrescentar-se que as avaliações positivas e negativas se apresentam praticamente ao mesmo nível. Os grupos cuja avaliação se apresenta mais crítica são os dos estudantes com uma consciência potencialmente mais aguda da situação e de possíveis alternativas – o grupo de 12.º ano – e os que mais sofrem com a assimetria de poderes – os narradores de conflitos assimétricos.

Como se apresenta o sistema normativo mobilizado pelos estudantes na justificação da sua avaliação sobre a justiça da resolução real?

Podemos dizer, de modo sumário, que o sistema normativo inferível a partir da justificação que os estudantes realizam sobre a avaliação moral das resoluções, assume as características que se passa a enunciar:

- Um sistema normativo plural, ou seja, as-

sente na mobilização de uma diversidade de critérios ou valores. Foram dezanove os critérios inventariados (Quadro 3).

- Concentração da argumentação num pequeno número de critérios. Não obstante a pluralidade atrás referida, a argumentação concentra-se em quatro importantes critérios, a saber: legitimidade (29.4%), protecção do bem estar e/ou da relação (20.9%), eficiência ou poder resolutivo da situação (16.4%) e protecção da/na tarefa (16.9%) (Quadro 3).
- Predomínio na argumentação de critérios do campo da orientação moral pragmática. Ligeiramente mais de metade dos estudantes mobiliza valores do campo da orientação moral pragmática (53.9%). Porém, é expressiva a mobilização cumulativa de argumentos próprios de outras orientações morais (orientações de justiça: 34.2%, normativa: 33.7% e perfeccionista: 24.9%) (Quadro 3).
- Predomínio na argumentação de critérios do campo da heteronomia moral. Em consonância com o referido no ponto anterior, há que destacar a prevalência de considerações de justiça próprias de uma moralidade de tipo heterónimo (80.3%). Porém, são bastante expressivas considerações de justiça do campo da autonomia (53.4%) (Quadro 3).
- Relevância para critérios morais de justiça interaccional, se mobilizarmos constructos caros ao estudo da moralidade no âmbito da Psicologia Social. As consequências não são propriamente consideradas num quadro de avaliação dos resultados em função das questões em confronto, nos termos em que a justiça distributiva encara a questão. O enfoque das justificações incide antes nas consequências dos procedimentos resolutivos na situação interpessoal ou social, ou seja, (a) no bem estar de uma das partes em conflito ou no relacionamento entre elas, (b) na consideração por um bem como a tarefa escolar, (c) no arrumar da casa, reordenando a situação social que o conflito tinha desequilibrado.
- Relevância para critérios de justiça procedimental, se nos mantivermos no mesmo enfoque disciplinar. Com efeito, o critério ou valor da legitimidade, expressivo na argumen-

tação dos estudantes, parece remeter para o critério de moralidade processual equacionado por Leventhal (1980).

- Consistência na argumentação no quadro de diversos contextos de análise do discurso. Na verdade, as características do sistema normativo dos estudantes inerentes às argumentações sobre a justiça das resoluções reais, são consistentes nos três contextos de análise mobilizados na pesquisa, embora não invocados no quadro da presente comunicação (critérios mobilizados na avaliação da resolução real, da resolução alternativa e presentes na aglomeração de toda a informação relativa à justificação das avaliações sobre a justiça das resoluções).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O retrato geral apresentado pelos estudantes sobre a natureza das resoluções de conflito dominantes na aula sublinha a prevalência de soluções não produtivas ou, na melhor das hipóteses, de soluções intermédias. Ora, se aceitarmos que os processos de resolução dos conflitos são bons indicadores da natureza e qualidade das relações, teremos de concluir pela relevância de relações não cooperativas na aula.

Porém, é interessante observar que parece verificar-se uma certa adaptação do tipo de soluções mobilizadas e, desse modo, do tipo de relações proporcionadas, ao desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, há legitimidade em concluir-se pelo ajustamento das resoluções às altera-

QUADRO 3

Sistema Normativo Mobilizado pelos Estudantes na Argumentação sobre a Justiça das Resoluções

Tipos Morais	Orientações Morais	Critérios Morais
<i>Tipologia Heterónoma</i>	Orientação Normativa	<i>1. Legitimidade da sanção ou da resolução</i> 2. Direitos e deveres
	<i>Orientação Pragmática</i>	<i>3. Protecção do bem estar</i> <i>4. Protecção na tarefa</i> 5. Concessão de 2. ^a oportunidade 6. Contenção no castigo <i>7. Poder resolutivo</i>
Tipologia Autónoma	Orientação de Justiça	8. Igualdade 9. Proporcionalidade 10. Equidade 11. Reciprocidade 12. Autonomia 13. Responsabilização adequada
	Orientação Perfeccionista	14. Investimento na resolução 15. Reconhecimento do erro 16. Consideração dos motivos 17. Esclarecimentos da resolução 18. Indução de reflexão 19. Modelagem

Nota: Categorias mais salientes destacadas a ***negro itálico***.

ções dos estatutos relativos de poder, potenciados pelo desenvolvimento dos estudantes.

Relativamente à autoria das acções resolutivas parece dever destacar-se a forte predominância da participação do professor nos processos de resolução dos conflitos. Embora se verifique uma expressiva participação estudantil, na verdade é grande o desnível entre a participação de um e de outro protagonista na resolução dos conflitos na aula. Em todo o caso, é interessante observar que também aqui se verifica um certo ajustamento desenvolvimental dos níveis de participação estudantil, com os estudantes participando tanto mais na resolução dos conflitos quanto mais velhos e mais avançados na escolaridade.

Entretanto, em termos qualitativos, o traço mais forte das soluções de que os professores são autores situa-se no campo das soluções improdutivas, ainda que soluções menos prejudiciais às relações sejam também mobilizadas. É de sublinhar a retracção dos professores no uso de soluções mais autoritárias junto dos estudantes mais velhos (12.º ano). Porém, este facto não apresenta como corolário o recurso decidido à cooperação e à instauração de relações de poder verdadeiramente mais equilibradas. Assim sendo, a estrutura de resolução de conflitos que predomina parece indicar-nos a prevalência de uma estrutura relacional de natureza vertical, como caracteriza a relação pedagógica.

Quanto à participação dos alunos nas soluções, a sua análise qualitativa limita bastante a leitura positiva derivada do volume da sua participação. Os estudantes participam razoavelmente nas resoluções dos conflitos na aula. Porém, as suas principais resoluções funcionam como que em espelho relativamente às dos professores: às soluções dominantes imputadas aos professores (estratégia geral de afastamento e modo específico de imposição), contrapõe-se, da parte dos alunos, como solução dominante, o afastamento de si próprio, a aparente abdicação das suas necessidades, interesses e posições, expressas no recurso à conformidade.

É interessante observar que o grupo de 6.º ano parece ter uma imagem menos desfavorável sobre a qualidade da participação estudantil na resolução dos conflitos do que os seus colegas, já que são eles que significativamente menos atribuem aos estudantes o recurso à estratégia de afastamento. Este resultado não será porventura alheio

ao facto de, no grupo dos mais novos, dominar a situação de conflito entre pares, ou seja, de conflitos emergentes em contextos de uma maior horizontalidade e igualdade na relação. Confirmamos aqui que relações mais horizontais se encontram associadas a uma menor invocação de soluções competitivas (Piaget, 1932).

O grupo de 12.º ano destaca-se pela atribuição significativa aos estudantes do uso da estratégia intermédia. Assim, a imputação mais relevante aos alunos não chega a traduzir-se na criação de um produtivo clima de cooperação. Eles reproduzem, como que em espelho, o padrão predominante de acção que imputam ao professor.

Em suma, a análise das resoluções com base na identificação dos protagonistas e suas acções (quem faz o quê) não altera, antes confirma, os resultados e conclusões obtidos pela análise geral dos dados: prevalência das soluções improdutivas e, consequentemente, das relações não cooperativas, logo de relações que não favorecem a coesão e confiança mútua que as soluções produtivas potenciam.

A ideologia revelada pelos modos de decisão dos conflitos na aula permanece arreigada a uma forte diferenciação de poderes, não facilitando a produção de inferências positivas sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença àquele contexto social. As relações sociais que ainda hoje prevalecem na aula continuam marcadas pela existência de um clima de pouca partilha de responsabilidades na solução dos conflitos, pouco promotor de coesão e solidariedades quer entre os alunos, quer entre estes e os professores. A estrutura das relações que os processos de resolução do conflito parecem indiciar não se nos afigura susceptível de proporcionar um clima de grupo marcado pelos critérios que tomámos como referência para uma definição moral dos ambientes humanos.

Tendo em conta o que acaba de se analisar, cabe concluir que parece não se encontrarem asseguradas na sala de aula importantes dimensões definidoras de uma atmosfera moral, nos termos em que na presente pesquisa se operacionalizou a sua definição. Com efeito, recorde-se, tomou-se como critérios definidores da atmosfera moral da aula a existência de vida democrática, assente na participação e na cooperação, e a presença de um sistema normativo (de que a própria estrutura das acções é revelador) indicativo, nomeada-

mente, de um clima de grupo marcado pela coesão, solidariedade e sentimento de pertença ao grupo. Trata-se pois de critérios cuja presença a análise do processo de resolução dos conflitos não parece maioritariamente confirmar.

A percepção do ambiente como um ambiente justo, constituiu um outro dos critérios definidores de uma atmosfera moral que tomámos como referência. Como foi referido, regista-se um relativo equilíbrio entre as avaliações positivas e negativas das resoluções que designámos de reais. Cabe, porém, acrescentar que é na comparação entre estas e as avaliações das resoluções que designámos de alternativas – e a que na presente comunicação não nos dedicámos –, que nos é dado compreender que o ambiente moral da aula não é percebido pelos estudantes como suficientemente justo (Carita, 2002).

Cabe ainda observar que o sistema normativo inferível da argumentação dos estudantes parece ordenar-se num registo destacadamente pragmático, também ele pouco auspiciador de uma relação à instituição e aos grupos que nela se movem que vá além de registos predominantemente instrumentais. Embora o sistema normativo dos estudantes mais velhos se distinga desenvolvimentalmente do registo dos mais novos (como seria de esperar), em todo o caso, em todos os grupos de idade/ano de escolaridade, é o sistema normativo pragmático que sobressai. Embora tratando-se de um resultado que não surpreende, tendo em conta a idade dos participantes e as características do contexto (algumas das quais a presente pesquisa averiguou e revelou), não podemos deixar de salientar que também esse sistema normativo de facto não parece organizar-se no sentido da facilitação do tipo de relações que, segundo Kohlberg et al. (1997), deveriam organizar a vida das instituições, quando e se pretendemos que estas se constituam como bons ambientes para o desenvolvimento humano e, em particular, para o desenvolvimento sociomoral dos seus membros.

É face a estas considerações que temos que concluir que, no quadro metodológico e teórico em que operámos, a aula não configura uma ambiente moral suficientemente justo e, em consequência, um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento sociomoral de todos aqueles que nela se movem, em particular dos estudantes. Se tivermos em conta a pluralidade do siste-

ma normativo de que os estudantes são portadores, bem como a sua significativa marca desenvolvimental, igualmente legítima se oferece a conclusão que seria adequada a opção da escola pelo investimento num clima institucional mais susceptível de proporcionar aos estudantes reais oportunidades de participação, reflexão e compromisso, ou seja, a opção por condições e dinâmicas mais favoráveis ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carita, A. (2002). *O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Coimbra, J. (1991a). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica*. Tese de doutoramento inédita: Provas complementares. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C. U. Shantz, & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Deutsch, M. (1986). Cooperation, conflict and justice. In H. W. Bierhoff, R. L. Cohen, & J. Greenbein (Eds.), *Justice in social relations*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1 (3), 237-263.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1980). High Scholl democracy and education for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation in theory and development*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*. Chicago: Scott Foresman.
- Kohlberg L., & Selman, R. (1972). *Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the school*. Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. (Edição original em inglês, 1989).
- Leventhal, G. S. (1976). Fairness in social relationships. In J. W. Thibault, J. T. Spence, & R. S. Carson (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*. Morristown, NJ: General Learning Press.

- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Edição original em francês, 1932).
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selman, R. S. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. San Diego: Academic Press.
- Selman, R. S., Beardslee, W., Schultz, H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22 (4), 450-459.
- Selman, R., & Schultz, L. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. London: University of Chicago Press.

RESUMO

Anuncia-se a finalidade da investigação em que se inscreve a presente comunicação: averiguar a qualidade do ambiente da aula enquanto ambiente facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Refere-se que os conflitos interpessoais na aula e, em particular, os processos de resolução dos mesmos, foram tomados como indicadores da qualidade desenvolvimental do contexto *aula*. Enunciam-se de seguida os pressupostos da pesquisa, de que se destaca a ênfase

atribuída ao conceito de *escola como comunidade justa* apresentado e operacionalizado por L. Kohlberg (1980). Dá-se conta da metodologia utilizada e da composição da amostra. De seguida apresentam-se alguns resultados relevantes da pesquisa, os quais não nos permitem inferir uma definição da aula como um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento sociomoral, resolução de conflitos, conflito interpessoal na sala de aula.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the quality of the classroom environment as an environment which facilitates the sociomoral development of pupils. Interpersonal conflicts in the classroom and, particularly, the processes and strategies used to deal with these conflicts were used as indicators of the developmental quality of the context of the *classroom*. The theoretical principles which framed this study are presented, with a particular emphasis on the concept of *school as a just community*, presented and operationalised by L. Kohlberg (1980). The methodology of the study and the composition of the sample are described. Some relevant results of the study are discussed and we demonstrate that these results do not allow us to define the classroom as a sufficiently good environment for the sociomoral development of pupils.

Key words: Sociomoral development, conflict resolution, interpersonal conflict in the classroom.